



Qu'enseigner des sciences sociales en quantification ?

Stephanie Tralongo

► To cite this version:

Stephanie Tralongo. Qu'enseigner des sciences sociales en quantification ?. Journée d'études Enseigner le quanti. Les sciences sociales face aux nombres, Jun 2015, Paris, France. hal-01166969

HAL Id: hal-01166969

<https://hal.science/hal-01166969>

Submitted on 7 Jul 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Stéphanie Tralongo

Maitresse de Conférences en sociologie

Centre Max Weber, Equipe MEPS

stephanie.tralongo@univ-lyon2.fr

Journée d'études

« Enseigner le quanti. Les sciences sociales face aux nombres », Paris, 5 juin 2015

Titre : « Qu'enseigner des sciences sociales en quantification ? »

Résumé : La communication porte sur une licence professionnelle intitulée Chargé d'études statistiques. Elle vise à présenter la demande faite à la sociologie, de confronter les étudiants « *à une problématique sociologique pour les aider à construire une culture sociologique, à acquérir un regard objectivant et à construire une pratique de l'écrit synthétique et analytique.* » (Rapport d'évaluation de CESTAT 2014), ainsi que les deux réponses en termes de dispositifs et contenus pédagogiques successivement produits. Tandis que le premier consiste en la réalisation de différentes phases d'une enquête statistique réelle, le second vise à l'acquisition de techniques qualitatives et questionne l'articulation avec le quantitatif au moyen d'une enquête de terrain. La problématique initiale, interrogeant les manières de familiariser aux sciences sociales des étudiants plutôt à l'aise avec les traitements statistiques, s'adjoint à l'issue d'une socio-analyse d'une réflexion sur la pertinence d'une formation par la recherche lorsque les finalités explicites du diplôme sont une insertion professionnelle de niveau II. L'ensemble se situe dans une perspective qui souhaite creuser les manières de rendre compte en sociologie des pratiques pédagogiques. Il s'agit d'observer ce que l'on peut produire lorsqu'on s'appuie à la fois sur l'exigence de réflexivité, d'objectivation et de prise de recul dont l'enseignant-chercheur fait preuve dans le cadre de ses pratiques de recherche, à la fois sur les résultats de recherches en sciences sociales sur le thème de l'éducation.

Mots clés : pratiques pédagogiques ; enseignement supérieur ; sciences sociales ; Licence professionnelle

INTRODUCTION

Les dispositifs pédagogiques qui vont être présentés ici ont été produits dans le cadre d'une Licence Professionnelle intitulée Chargé d'Etudes Statistiques (LP CESTAT par la suite), organisée par alternance. Créée en 2005 au sein d'un IUT¹, elle sélectionne des étudiants venus à 80% d'une formation antérieure fondée sur les mathématiques, et la statistique ; à 65% d'un DUT (le reste se partageant entre des Brevets de Techniciens Supérieurs et quatre semestres validés de parcours de Licence), pour un effectif s'étalant de 15 à 25 alternants. La demande faite par les créateurs de cette licence à la sociologie (qui constitue 11% du volume total de la formation) consiste à confronter les étudiants à « *une problématique sociologique pour les aider à construire une culture sociologique, à acquérir un regard objectivant et à construire une pratique de l'écrit synthétique et analytique.* »²

Telle que je la formule au début, la problématique du cours de sociologie est la suivante : il va s'agir d'apprendre à des étudiants à l'aise avec les techniques statistiques, des éléments d'une culture en sciences humaines et sociales. Dans ce contexte, les techniques statistiques ne sont pas un frein dans le sens où elles feraient peur, mais elles peuvent l'être dans le sens où elles sont l'indice d'habitudes, de savoirs, de savoir-faire intellectuels et opératoires, pour lesquels la culture sociologique peut apparaître comme décalée, éloignée, étrange, repoussante, inutilement livresque. Il me semble alors que le travail pédagogique doit s'axer sur les liens à bâtir à partir de la culture statistique vers la culture sociologique pour rendre la seconde (com)préhensible et appropriable.

Il en a résulté deux dispositifs pédagogiques successifs, que je vais présenter. Afin de préparer cette communication, j'ai tenté d'objectiver ce que l'on peut mobiliser en sociologie pour analyser/exposer ses propres expériences pédagogiques. L'idée était de ne pas renoncer aux réflexes et pratiques (d'objectivation, de prises de recul et de réflexivité) mobilisés lors de toute enquête de terrain en recherche, au prétexte qu'il s'agit de pratiques pédagogiques et/ou qu'il ne s'agit pas de recherche. La méthodologie a alors consisté à considérer les cours comme des terrains. Le plan qui en découle comporte trois parties :

1 – La production de cours : à la croisée de plusieurs histoires

¹ Elle a été créée par des enseignants ayant déjà en charge le DUT STID (à l'époque Statistiques et Traitement Informatique des données, devenu Statistiques et Informatique Décisionnelle).

² Source : Rapport « Evaluation des formations, Licence Professionnelle Cestat », IUT Lumière, 2014, p. 3

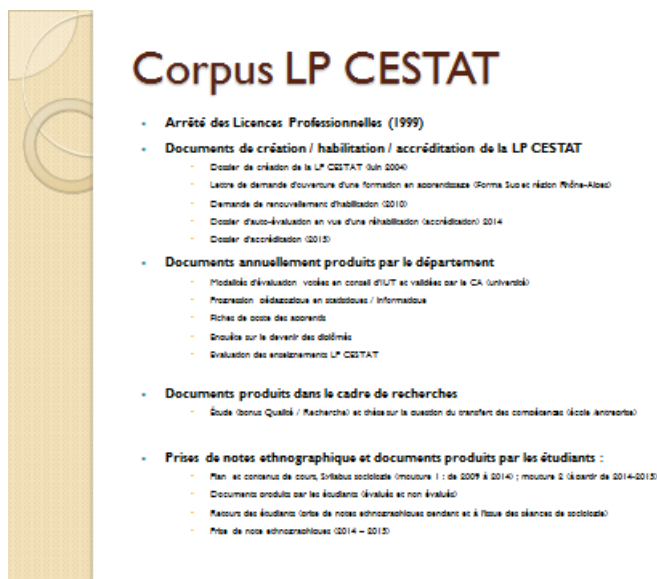
2 – le cours produit : du dispositif prévu à son effectuation

3 – Mises en perspectives : LP Cestat / en L3 de science po)

POINT METHODOLOGIQUE

Faire de ses pratiques pédagogiques un terrain d'observation signifie aussi produire outre une prise de note ethnographique des cours, un corpus. J'ai ainsi compilé ce qui s'était écrit sur cette licence professionnelle (dossier de demande d'ouverture, de renouvellement d'habilitation, et d'accréditation, d'auto-évaluation ; fiches et profils de postes d'alternance ; suivi d'évaluation d'alternants en entreprise ; documents de cadrage de l'alternance tels que le livret de l'apprenti) ; les productions étudiantes (fiches de lecture, rapports intermédiaires de dossiers, dossiers finaux ; mails ; dossiers de Validation des Acquis de l'Expérience) ; et j'ai procédé à des prises de notes ethnographiques de plusieurs cours dans différentes formations (cours de Travaux Dirigés en Licence premier semestre en sociologie de « Structures Sociales Contemporaines » au sein de la Faculté d'Anthropologie, Sociologie et Science Politique, intitulée FASSP) ; cours de Travaux Dirigés Licence sixième semestre en Science Politique de « Méthodologie des Sciences Sociales » au sein de la FASSP ; Cours magistraux et Travaux Dirigés en sociologie en Licence pro CESTAT) en 2013-2014 ; 2014-2015.

Corpus produit (Diapo 1) :



Corpus LP CESTAT

- Arrêté des Licences Professionnelles (1999)
- Documents de création / habilitation / accréditation de la LP CESTAT
 - Dossier de création de la LP CESTAT (juin 2004)
 - Lettre de demande d'ouverture d'une formation en apprentissage (Forma Soc et relation Rhône-Alpes)
 - Demande de renouvellement d'habilitation (2010)
 - Dossier d'auto-évaluation en vue d'une réhabilitation (accréditation) 2014
 - Dossier d'accréditation (2015)
- Documents annuellement produits par le département
 - Modalités d'évaluation : votées en conseil d'UT et validées par le CA (université)
 - Présentation pédagogique en statistiques / informatique
 - Fiches de poste des apprentis
 - Brochure sur le devenir des diplômés
 - Évaluation des enseignements LP CESTAT
- Documents produits dans le cadre de recherches
 - Guide (bonus Qualité / Recherche) et thèse sur la question du transfert des compétences (école apprenti)
- Prises de notes ethnographique et documents produits par les étudiants :
 - Plan : et contenus de cours, Scripts sociologie (mouture 1 : de 2009 à 2014) ; mouture 2 (à partir de 2014-2015)
 - Documents produits par les étudiants (évalués et non évalués)
 - Rapports des étudiants (liste de notes ethnographiques pendant et à l'issue des séances de sociologie)
 - Prise de note ethnographiques (2014 – 2015)

1 – PRODUIRE UN COURS : AU CROISEMENT DE PLUSIEURS HISTOIRES ET CULTURES

Produire un cours s’effectue au croisement de plusieurs histoires et cultures : celle de l’enseignant (le cours arrive à un moment dans sa carrière et son expérience, ce qui signifie certaines possibilités pédagogiques plutôt que d’autres, certaines (in)disponibilités et certaines centrations sur des thématiques), celle de sa discipline (plus ou moins « didactisée », avec certaines habitudes d’enseignement, etc.), celle du cours (qui peut avoir été assuré par différents enseignants ayant laissé des traces), de la formation (définie par des objectifs, un curriculum, des étudiants aux origines de formation et profils spécifiques ; des lieux et conditions d’effectuation des cours), et des objectifs généraux dévolus à l’enseignement supérieur universitaire (la professionnalisation pour cet IUT et cette LP CESTAT est entendue comme une professionnalisation de marché³).

Le premier dispositif de cours de sociologie en CESTAT que j’assure va se dérouler entre 2009 et 2014. Il comporte 40 heures, qui sont positionnées sur le premier semestre. A cette époque, je ne suis pas disponible pour élaborer quelque chose de très original à cause de responsabilités administratives. Je vais donc dans un premier temps m’appuyer fortement sur ce que j’ai déjà fait en faculté de sociologie, et que je trouve particulièrement efficace et pertinent⁴. Il s’agit d’un cours d’enquête quantitative, que j’ai à la fois suivi en 1^{ère} année de sociologie en tant qu’étudiante, à la fois animé par la suite en tant qu’enseignante. Ce cours consiste à faire réaliser une enquête quantitative collective grande nature (de la fabrication de la problématique à la production de tableaux et l’analyse des résultats en passant par la fabrication, l’administration, le dépouillement, le recodage, la saisie, le traitement d’un questionnaire). Le tout prend entre soixante et cent heures.

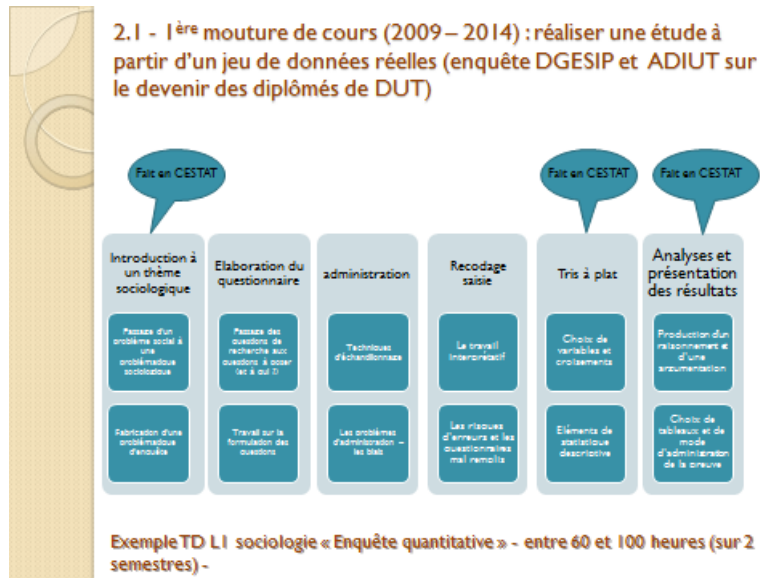
Pour les étudiants de CESTAT, je ne fais pas toute la « chaîne » de production : je travaille à la problématisation avec eux (en leur faisant des mini-cours magistraux sur un thème) puis je leur fais traiter un jeu de données réelles qui porte sur le devenir des diplômés d’IUT (en utilisant les données d’enquêtes nationales). Dans cette situation pédagogique, je joue le rôle d’un commanditaire. Le

³ S. Stavrou 2011

⁴ Contrairement à ce que l’on peut lire dans les articles et ouvrages traitant de la pédagogie du supérieur (Rege-Colet & Berthiaume, 2013), je tiens à souligner que remobiliser des formes, formules et dispositifs pédagogiques vécus en tant qu’étudiant ne produit pas en soi une forme dégradée ou non réflexive. S’appuyer sur un existant ne signifie pas forcément s’en tenir à un impensé pédagogique, mais utiliser ce qui a déjà été pensé par d’autres et qui peut avoir fait ses preuves, comme c’est le cas pour ce TD d’enquête.

résultat final - et sur lequel ils sont évalués - est un document synthétique de type « professionnel » de quatre pages (calqué très modestement sur les « INSEE Première ».)

Diapo 2 – sur le cours d'enquête quantitative de 1^{ère} année de socio revisité pour CESTAT



Diapo 3 – sur les résultats produits :



Les retours (à la fois les notes des étudiants, les productions, et leurs perceptions et évaluations sur ce cours) sont positifs, néanmoins, à la rentrée 2014, je change de dispositif pour plusieurs raisons :

1 - j'ai plus de temps pour innover ; et je souhaite tester des choses vues dans un atelier d'enseignement des sciences sociales et à partir de la pédagogie rationnelle (Bourdieu & Passeron, 1964).

2 – Des échanges que j'ai avec plusieurs maîtres d'apprentissage en entreprises au sein desquelles les alternants travaillent, soulignent un souhait de davantage mobiliser une combinaison de méthodes qualitatives et quantitatives. Le qualitatif n'est en général pas leur culture. C'est même parfois l'alternant qui l'apporte après des cours particuliers que je leur donne. Je souhaite intégrer pleinement cette dimension qualitative à leur enseignement.

3 – Les étudiants sont dans les autres modules de la formation déjà en position de prestataires fournissant des études (marketing, statistiques publiques, sociologie) : celle que je propose n'est finalement peut-être perçue par les étudiants que comme une étude de plus dans un ensemble déjà bien fourni. Se pose la question de la pertinence pédagogique d'un cumul d'études pour eux, d'un cumul au fond résultant de la mobilisation intensive d'une pédagogie par projet. Ne serait-ce pas au détriment d'un approfondissement et d'un cumul de savoirs sur un thème ou une discipline ?

4 – Je souhaite leur faire acquérir une culture de la réflexivité, transposable, au-delà du seul cours de sociologie : la formule pédagogique d'un travail par projet avec rendu d'un livrable paraît satisfaisante au regard du livrable, mais laisse en friche de nombreuses questions (de transfert des savoirs et de compétences, de mise en visibilité de ceux-ci... et celle des spécificités d'un « livrable » en sociologie par rapport aux autres types de projets en marketing, statistique, informatique : rendre un « quatre page » de résultats commentés et mis en valeur, est-ce la même chose qu'un dossier de sociologie ?).

2 – LE COURS PRODUIT (2014-2015) : OBJECTIFS ET CONTENUS

2.1 OBJECTIFS ET FORME PEDAGOGIQUE

Il y a deux objectifs principaux dans cette nouvelle mouture qui doit rester en phase avec le cahier des charges. Il s'agit d'acquérir :

1 - des connaissances sur la sociologie

2 - des techniques et compétences :

2.1) de déconstruction socio-historique

2.2) de méthodologies qualitatives d'enquête et d'articulation avec les méthodes quantitatives

2.3) du mode de pensée relationnel et comparatiste

2.4) de prise de recul et de réflexivité

2.5) de lectures de textes en Sciences Humaines et Sociales et de rédaction

Les moyens pédagogiques visent à faire varier les techniques et moments avec :

- Des moments de séances magistrales pour faire des points sur des notions théoriques
- des focus sur des techniques (l'entretien, l'observation, l'écriture sociologique et la lecture de textes)
- des mises en situation (faire des entretiens et des observations en mobilisant la situation de l'alternance ; rechercher des statistiques)

Mode d'évaluation : les étudiants ont à rendre une fiche de lecture (individuelle) à mi-parcours ; un dossier (par groupe de trois ou quatre), à la fin des séances. Durant les séances, ils ont aussi à rendre des documents (leurs recherches sur l'histoire des PCS ; sur les différences entre la profession, le métier, l'activité, la tâche ; sur leur projet et plan de dossier) que je vais annoter et leur rendre, mais sans fournir de notation.

Le fil conducteur consiste en la réalisation d'une enquête sociologique sur le Chargé d'études statistiques

2.2 CONTENUS ET MODE D'ANIMATION DES COURS

Compte-tenu des périodes de présence à l'IUT des étudiants (deux semaines de cours pour deux à trois semaines en entreprise), les créneaux horaires dont je dispose sont les suivants : une à trois fois quatre heures par quinzaine. Mes cours débutent au début de la formation en octobre, et vont jusqu'au mois d'avril.

Séance 1⁵ et 2 : objectifs, enjeux et dispositif pédagogique

Séance 3 à 8 : introduction à la sociologie, à la lecture de textes ; à quelques notions et thèmes (la socialisation, les professions ; les PCS)

Séances 9 à 14 : introduction aux méthodes qualitatives, et préparation à l'enquête de terrain

Séances 15 à 19 : travail d'analyse à partir du matériau issu de l'observation ; de l'entretien et des recherches statistiques ; l'écriture sociologique

Séance 20 : présentation collective de l'état des lieux du travail en cours

2.3 FOCUS SUR LA SEANCE INAUGURALE DE QUATRE HEURES

Durant le premier cours, qui se constitue de deux séances consécutives, j'ai bâti une séquence pédagogique dont l'objectif est de faire comprendre aux alternants les enjeux du cours de sociologie au sein de leur formation et le programme qu'on allait suivre. Les moyens pour faire comprendre ces enjeux ont été :

- 1) de fabriquer une sorte d'équivalence entre les méthodes quantitatives et qualitatives, visible dans la rigueur et la cumulativité des tâches nécessaires à la fabrication de résultats robustes en sciences sociales. Le moyen a été de faire un schéma au tableau qui commence

⁵ Une séance dure 1h50.

par rapporter les différentes étapes de la production de résultats en quantitatif, puis en qualitatif.

- 2) d'illustrer ce qu'on met derrière chaque terme : déconstruction socio-historique, enquête sociologique, réflexivité, objectivation, représentation. La méthode utilisée a consisté à essayer de partir de leurs représentations et de montrer qu'elles ne permettaient pas de répondre à la question que j'avais énoncée initialement.

Le moyen de rendre visible cette opération a consisté à partir de la question suivante : « Le Chargé d'études statistiques (1), est-ce un métier, d'une profession, une activité (2), récent et variable selon les contextes (3) ? Enquête sociologique (4) »

Après avoir écrit cette question au tableau, j'ai fait dessiner les étudiants (en utilisant le jeu du portrait chinois⁶ sur le chargé d'études statistiques) puis j'ai exposé leurs dessins (qui étaient assez proches les uns des autres⁷), en leur demandant d'où ils tenaient toutes ces informations sur le chargé d'études. Nous avons fait au tableau une liste des sources et informateurs. On a pu constater que ces informations et informateurs étaient assez convergents, et je leur ai demandé ce qui garantissait la fiabilité, la certitude, la véracité, la possibilité de généralisation de ces propos. Et au final, après tout ce travail, j'ai reposé la question de départ sur le chargé d'études statistiques. Nous en avons conclu que tout ce que nous venions de faire (des dessins, une recension des informateurs et informations) ne permettait pas d'y répondre. Car pour cela, il fallait en passer par :

- La fabrication d'une culture sociologique sur ce qu'est une enquête sociologique (4) ainsi que sur les théories et concepts de profession, métier activité, tâche (2) ;
- Une enquête sur les variations dans les activités concrètes du chargé d'études au sein de leur entreprise d'accueil (entretien, observation) (3)
- Une recension des statistiques existant (ou non) sur cette activité professionnelle permettant d'en donner une estimation chiffrée à l'échelle de la France (3).

⁶ La technique consistant à faire dessiner les étudiants est également rapportée par A.-M. Dujarier (Leblanc, 2011)

⁷ La question posée était : si le chargé d'études stat était un ustensile de cuisine, un paysage, un animal, quel serait-il ? Et les dessins ont représenté : un thermomix ; une fourchette, une passoire (x2) ; un oiseau perché sur une branche.

A la fin de cette séance, les retours⁸ des étudiants mettent en avant différents points :

- Cette séance est qualifiée de « *vivante* », « *inattendue* » (ils s'attendaient avec déplaisir à 4h de cours magistral), « *ludique* » ; mais certains se posent la question de ce qu'il faut au final retenir et se demandent « *où a été le cours, la leçon ?* » ; ils évoquent massivement qu'ils trouvent que s'est opérée une « *clarification* » de ce que sont la prise de recul, la distanciation, les méthodes en sciences sociales, la rigueur de celles-ci et articulation du quantitatif et du qualitatif. « *La socio et le qualitatif, c'est plus rigoureux que ce que je pensais* » est une phrase qui revient 15 fois sur 25.

Pour conclure⁹ : Les deux dispositifs sont des déclinaisons différentes du cahier des charges fixé par cette licence professionnelle (partir d'une problématique pour travailler l'acquisition d'une culture sociologique assorties de techniques). Dans les deux cas il s'agit d'apprendre à mettre en œuvre des pratiques d'enquête de terrain pour aller, dans un mouvement itératif, vers la production de résultats et d'une culture scientifique. Dans les deux cas, l'approche est celle d'un enseignement par la recherche, via l'enquête de terrain. Et cela reprend des expériences pédagogiques déjà rapportées et/ou présentées comme ayant été à l'origine de la rédaction de manuels de sociologie (de Hugues 1996 à Jounin 2014, en passant par Beaud & Weber 1997, Champagne & *ali.*, 1989, Chapoulie 2000, Gadéa & Soulié 2000 ; Soulié 2002 ; Paugam, 2010 ; Peneff, 2004 ; Singly & *ali.*, 2010).

⁸ A la fin des quatre heures, j'ai demandé aux étudiants de rédiger quelques mots sur ce qui les avait surpris, intéressé et ce qu'ils allaient retenir de cette séance. Ils ont ensuite fait une restitution orale de leurs écrits ; et je notais au fur et à mesure.

⁹ Les productions des étudiants dans ce deuxième dispositif s'achevaient par un dossier, qui n'a pas encore été corrigé à ce jour, ne permettant pas de faire une présentation plus complète de celui-ci.

3 – MISES EN PERSPECTIVE (LICENCE PRO CESTAT / LICENCE 3 SCIENCE PO)

Il s'agit ici de proposer une comparaison entre deux cours de sociologie : la licence professionnelle CESTAT d'une part, la licence de Science Politique proposée par la FASSP¹⁰ d'autre part. Ces deux formations s'adressent à des étudiants qui sont inscrits en troisième année d'études supérieures, et le cours que je donne dans ces deux groupes est assez proche en termes d'objectifs pédagogiques : il s'agit de travailler sous forme de séances de travaux dirigés et par enquête de terrain à une introduction aux méthodologies des sciences sociales. Il y a toutefois des différences dans les deux formations qui résident :

- 1) sans doute dans la composition des profils d'étudiants au niveau des cursus antérieurs : un parcours se partageant entre classes préparatoires et licence pour Science Po (je n'ai pas de chiffres, c'est ce que je projette) ; en DUT majoritairement pour CESTAT, au regard des chiffres dont je dispose ;
- 2) dans les dimensions de finalités professionnelles clairement affichée pour CESTAT ; dans les finalités d'études longues (bac +5 minimum, grandes écoles ou doctorat pour Science Po / emploi mais parfois poursuite d'études en Master pour CESTAT).
- 3) dans l'organisation des curricula (35h de cours pour CESTAT, sans possibilité de choix d'option ; une alternance avec tenue de poste en entreprise) ; un volume hebdomadaire difficile à connaître pour Science Po, avec des choix de majeurs et mineures diversifiant et individualisant fortement les parcours et les emplois du temps.

En proposer ici une comparaison a pour objectif de mettre au jour mes implicites d'enseignante concernant à la fois les étudiants et les curricula.

¹⁰ Il s'agit de la Faculté d'Anthropologie, de Sociologie et de Science Politique de l'Université Lyon 2.

Tableau comparatif LP Cestat / L3 Science Po

Critères	LP CESTAT	L3 Science Po
Nombre d'étudiants	25	32
Nombre d'heures	40h	19h
périodicité	2 séances de 4h tous les mois	1h45 par semaine sur un semestre
Rendus non notés	2 documents	1 document
Evaluation Et périodicité	<p>1 fiche de lecture (travail individuel à réaliser en milieu de cours)</p> <p>1 dossier (travail collectif par trois ou quatre, à rendre un mois après la fin des séances)</p>	<p>2 fiches de lecture (travail individuel à réaliser en milieu de cours)</p> <p>1 analyse des conditions d'entretien (travail individuel à réaliser en milieu de cours)</p> <p>1 analyse d'une transformation d'un questionnaire (travail collectif par trois ou quatre à rendre deux semaines après la fin des cours)</p> <p>1 dossier final (2 ou 3)</p>
Taille du dossier	10 pages	30 pages
Nombre de références bibliographiques citées	<p>10 textes (articles ou chap.)</p> <p>Dont obligatoires : 2</p>	<p>44 textes (articles ou chap.)</p> <p>Dont obligatoires à lire : 22</p>
Supports pédagogiques	<p>Fiche de lecture : feuille de consignes ; lecture en cours d'un texte, travail sur l'expérience de lecteur et spécificités des textes sociologiques ; exemple de fiche de lecture</p> <p>Dossier : feuille de consignes ; exemples de dossiers</p>	

Trois chiffres sont remarquables (en bleu) :

- il y a deux fois plus d'heures en Cestat ;

- trois fois moins de pages pour le dossier final ;
- quatre fois moins de textes et références bibliographiques évoqués avec eux pendant les cours.

De plus, on peut constater que je fournis aux étudiants de CESTAT davantage de modèles (exemples de fiche de lecture, de dossiers, explicatif détaillé du contenu d'un dossier, plan indicatif...) qu'aux étudiants de Science Politique.

Au regard de ce tableau, la mobilisation de l'analyse de Lucie Tanguy (1983) sur les diplômes généraux et professionnels semble pertinente : les étudiants des diplômes professionnels semblent n'avoir que peu de temps pour se forger une culture, pour lire, pour faire des choix, aller vers telle ou telle option, etc¹¹. Ils semblent être davantage cadrés et encadrés à la fois dans leur formation, à la fois dans le cours de sociologie (avec tous les éléments et modèles que je leur donne). Pour prolonger cette piste, il me semble que les travaux sur le rapport au savoir (Charlot, 1992), les travaux de l'ESCOL, les outils conceptuels de Bernstein (Bernstein 2007), les manières d'étudier (Lahire & *ali*. 1996, Millet, 2003) seraient des lectures éclairantes à mobiliser.

On dirait que le dispositif pédagogique que je produis est lié à la place d'une part qui est laissée à la sociologie dans la formation (11% du volume horaire total) et d'autre part que les étudiants vont occuper dans l'espace professionnel/économique : ils vont devoir traiter des chiffres et produire des analyses et commentaires, mais ne seront pas sollicités pour la reformulation, la négociation de la demande initiale, l'énonciation de la problématique... Ils ne sont pas sommés d'être auteurs et producteurs de leurs analyses, contrairement aux étudiants de Science Po. Leur production finale sera supervisée et validée par des responsables (mais qu'ils pourraient toutefois devenir un jour ?). Je semble m'ajuster au fait que ces étudiants n'ont pas de temps pour se fabriquer une culture sociologique (en ne prévoyant pas beaucoup de textes à lire pour eux) ; ni qu'on attend d'eux qu'ils soient les producteurs assumés et affirmés de leurs raisonnements et analyses (même si je bataille pour qu'ils prennent un point de vue d'auteur dans leurs analyses).

Ces dispositifs qui sont une déclinaison parmi d'autre d'une formation à la sociologie par la recherche posent les questions suivantes : cela reste-t-il pertinent quand la finalité professionnelle

¹¹ L. Tanguy dit à propos de l'enseignement général : « *Un temps court de présence dans l'école exige un long temps d'études personnelles pour résister à la sélection. Ce faisant, ce mode d'organisation des études permet l'apprentissage d'un rapport relativement actif et critique au savoir et provoque, du même coup, l'apprentissage de certaines qualités et conduites comme l'autonomie dans une gestion personnelle du temps. Il postule, on le voit, une attitude active de l'individu à l'égard des études.* » (Tanguy, 1983 : 125)

explicite des étudiants n'est pas la recherche ? Ni même la production de toute une enquête ? Est-ce que cela ne contribue-t-il pas à produire un découplage entre la recherche et l'enquête de terrain en sciences sociales ? Est-ce souhaitable ? Et comment procède-t-on d'un point de vue pédagogique ?

Face à ces questions j'ai le sentiment d'être devant un vide qui porte ici d'une part sur les rapports entre sociologie et statistique (dans un cas la sociologie est un domaine d'application de la statistique, dans l'autre la statistique fait partie de la palette méthodologique du sociologue) ; d'autre part sur les spécificités pour l'enseignement de la sociologie d'une formation courte, professionnalisante devant conduire directement à l'emploi et à une place circonscrite dans la division du travail caractérisée par un faible pouvoir, des tâches d'exécution... . De ce point de vue, on n'est pas dans les types d'emplois décrits par Odile Piriou dans son étude sur les sociologues praticiens, ni sur certains pans de l'activité telle la reformulation de la demande (Piriou, 2008), même si certains éléments comme la désignation de chargé d'études se retrouvent. La difficulté de savoir ici quel contenu donner au cours de sociologie dans un diplôme professionnalisant à forte teneur statistique se double de celle de savoir à quel niveau de compétence, d'autonomie dans la production d'une étude, d'une marge de reformulation de la problématique, d'un raisonnement, etc., le faire.

CONCLUSION

Au final, la question posée peut se résumer comme suit : former qui, à quoi, pour quelles finalités et comment ? Le cahier des charges des Licences Professionnelles (de l'arrêté de 1999) et les dossiers d'ouverture, d'évaluation, de réhabilitation, etc., de la LP CESTAT fournissent des pistes. Mais face à l'absence d'une transposition didactique en sociologie (ou d'une didactique professionnelle dans le cas d'une formation par alternance), l'enseignant se retrouve en situation de grande créativité. Il fait des hypothèses et des rapprochements (plus ou moins pertinents) entre ce qu'il sait faire (former à la recherche par l'enquête de terrain) et ce qu'il perçoit, comprend, fait siennes (ou pas) des attentes des diplômés de bac +3 en statistiques.

Ces interrogations rejoignent des préoccupations plus générales concernant le contenu et la pédagogie des sciences sociales dans le supérieur et notamment dans les formations professionnalisantes, mais également celles de la place et du rôle des sciences sociales (une culture, une posture, des connaissances, des techniques ?) dans le monde économique. Il s'agit de plus de questionner les relations entre un niveau de sortie (le bac +3) avec des savoirs et compétences d'une part, des rapports au savoir d'autre part. On peut remarquer que cette question élargit considérablement la problématique formulée au départ : la question n'est vraiment plus seulement celle de permettre l'accès à la culture sociologique d'étudiants statisticiens.

A l'issue de l'analyse de la demande adressée par le diplôme à la sociologie qu'il s'agit en sociologue de reformuler, on peut poser que la formation à la sociologie par la recherche continue de constituer une piste pédagogique tout à fait sérieuse et efficace, y compris à bac +3. Mais à la condition de définir clairement ce qu'on met derrière, les enjeux, les objectifs pédagogiques, les décrochages ou transpositions par rapport à un enseignement pour la recherche, et d'inventer les pratiques qui s'y rattachent. Le risque sinon est d'être en décalage constant entre ce qu'on voudrait faire apprendre aux étudiants avec ce qu'on organise et met à leur disposition pour y parvenir, comprenant les conditions matérielles, intellectuelles, temporelles, spatiales, les savoirs, les techniques, et l'organisation de leur formation.

Cette clarification semble facilitée par le travail d'explicitation mené sur ses propres cours. Les envisager comme des terrains au sein desquels on est un observateur particulièrement participant (Alam & al. 2012), permet de mobiliser les techniques d'enquête en sciences sociales (Beaud & Weber 1997, Champagne & al. 1989 ; Passeron, 1991 ; Paugam 2010 ; Schwartz 1993 ; Weber 2001 ; etc...) ; de ne pas se couper de la pratique réflexive qui accompagne et nourrit le quotidien du

chercheur ; enfin d'essayer d'intégrer à une socio-analyse les résultats issus des recherches en sciences sociales¹².

¹² Sur le thème de la mobilisation de savoirs issus des sciences sociales pour enseigner, voir Sophie Genelot & Guy Lapostolle, 2012.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAM T. & *al.*, (2012), « Science de la science de l'État : la perturbation du chercheur embarqué comme impensé épistémologique », *Sociétés contemporaines*, 2012/3 n° 87
- AMIOT M., (1984) « L'enseignement de la sociologie en France. Résumé et conclusions d'une enquête conduite à l'initiative de la Société française de sociologie », *Revue française de sociologie*, XXV
- BEAUD S. & WEBER F., (1997), *Le guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte
- BECKER H., (2002), *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris : La découverte
- BERTHIAUME D., REGE-COLET N., dir. (2013), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 — Enseigner au supérieur*, Berne, Peter Lang
- BERNSTEIN B., (2007), *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*, traduit par Ginette Ramognino-Le Déroff & Philippe Vitale. Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'université Laval
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C., (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris : Editions de Minuit
- CIBOIS P., (1996), « Morale provisoire pour l'Université », *Esprit*, 7 juin
- CHAMPAGNE P., LENOIR R., MERLLIE D., PINTO L., (1989) *Initiation à la pratique sociologique*. Paris : Dunod
- CHARLOT B., (1992), « Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue », *Sociétés contemporaines*, n°11-12, Septembre / Décembre
- CHAPOULIE J.-M., (2000) « Enseigner le travail de terrain et l'observation : témoignage sur une expérience (1970-1985) », *Genèses*, /2 no 39
- DUBAR C., (2002), « Les tentatives de professionnalisation des études de sociologie : un bilan prospectif », in LAHIRE B. (2002), *A quoi sert la sociologie ?* La Découverte : Paris
- GADEA C. & SOULIE C., (2000), « Réflexions sur une expérience d'initiation à la recherche en sociologie à l'Université (1994-2000) », *Genèses*, 2000/2 no 39
- GENELOT S. & LAPOSTOLLE G., (2012), « Du bon usage des sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], #12 |
- HUGUES E., (1996), *Le regard sociologique*, Paris : EHESS
- LAHIRE B., MILLET M., PARDELL E., (1996), *Les manières d'étudier*, Paris : La Documentation française
- LEBLANC F. & *ali.*, (2011), « Echange sur nos pratiques « Enseigner dans un département de non-sociologues », *Bulletin de l'ASES*, n°38
- JOUNIN N., (2014), *Voyage de classes. Des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris : La Découverte
- MILLET M., (2003), *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon : Presses universitaires de Lyon
- PASSERON J.-C., (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non popperien du raisonnement naturel*, Paris : Nathan
- PAUGAM S. (dir.), (2010), *L'enquête sociologique*, PUF
- PENEFF J., (2004) « Les idées originales d'Howard Becker pour enseigner la sociologie », in Alain Blanc et Alain Pessin (Dir.), *L'art du terrain, Mélange offert à Howard Becker*, l'Harmattan

PIRIOU O., (2008), « Que deviennent les diplômés de sociologie ? Un état de la discipline et de son avenir », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie* [En ligne], 3

SCHWARTZ O., (1993), « L'empirisme irréductible », *postface* à N. ANDERSON, *Le hobo. Sociologie du sans-abri*, Paris, Nathan

SINGLY F.(de), GIRAUD C., MARTIN O., (2010), *Nouveau manuel de sociologie*, Paris : Armand Colin

SOULIE C., (2002), « L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, no 48/4

STAVROU S., (2011), « La « professionnalisation » comme catégorie de réforme à l'université en France », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 3

TANGUY L., (1983), « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue Française de Sociologie*, vol XXIV, 1983

WEBER F., (2001), « De la modélisation à la description armée : le cas de l'ethnographie réflexive », in GRENIER J.-Y, GRIGNON C., MENDER P.-M. (2001), *Le modèle et le récit*, Editions de la maison des sciences de l'homme, Paris